



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
2015

**FILIPA ISABEL
CORREIA DIAS DA
SILVA**

**INFLUÊNCIA DA PERSONALIDADE E DAS
VIVÊNCIAS DE PRAXE NA ADAPTAÇÃO AO
ENSINO SUPERIOR**



**FILIPA ISABEL
CORREIA DIAS DA
SILVA**

**INFLUÊNCIA DA PERSONALIDADE E DAS
VIVÊNCIAS DE PRAXE NA ADAPTAÇÃO AO ENSINO
SUPERIOR**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Psicologia da Saúde e Reabilitação Neuropsicológica, realizada sob a orientação científica da Doutora Isabel Santos, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

o júri

Presidente

Prof.^a Doutora Anabela Maria Sousa Pereira
Professora Associada com Agregação da Universidade de Aveiro

Prof.^a Doutora Paula Emanuel Rocha Martins Vagos
Professora Auxiliar Convidada da Universidade de Aveiro

Prof.^a Doutora Isabel Maria Barbas dos Santos
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

O meu obrigado:

À Professora Doutora Isabel Santos, pela disponibilidade e exigência que pautaram a sua orientação.

Aos estudantes que colaboraram e partilharam as suas vivências no ensino superior, permitindo a concretização desta dissertação.

Aos meus pais, pelo esforço que fizeram para que eu concretizasse os meus objetivos, por terem estado sempre do meu lado e dado aquela palavra de encorajamento nos momentos mais difíceis. Obrigada por acreditarem em mim. Tenho muito orgulho de vocês.

Ao meu namorado, pela coragem e incentivo que me foi dando nos momentos mais difíceis e por fazer dele as minhas alegrias e os meus sucessos.

Às minhas amigas, Ana, Andréa, Elsa e Vanessa que me acompanharam ao longo destes cinco anos de curso e que tornaram esta experiência mais enriquecedora e, sem dúvida, inesquecível.

À Jéssica, pelas palavras de ânimo e por acreditar que eu sou capaz de fazer mais e melhor.

A todas as pessoas que não mencionei o nome, mas que se mostraram interessadas em saber a evolução desta dissertação e me foram dando palavras de ânimo e coragem.

palavras-chave

ensino superior, adaptação, personalidade, praxe, vitimação, bullying.

resumo

Ao longo do tempo várias têm sido as investigações que se dedicam ao estudo da relação entre os diversos fatores de personalidade e a adaptação dos estudantes ao ensino superior (ES). Mais recentemente, têm surgido estudos que indicam que a praxe desempenha um papel relevante na adaptação dos estudantes. No entanto, pelos desvios que a praxe pode tomar, esta relação poderá não ser necessariamente assim. Neste sentido, o presente trabalho tem como objetivo investigar a influência da personalidade e das vivências de praxe na adaptação ao ES. Como tal, foi aplicado um protocolo de instrumentos para avaliação das vivências de praxe, adaptação ao ES e personalidade, a 262 estudantes do 1º ano de vários 1ºs ciclos de estudos da Universidade de Aveiro. Os resultados apontam para a ocorrência de casos de violência psicológica e sexual no contexto das praxes académicas, bem como para diferenças entre estudantes praxados e estudantes não praxados nas várias vertentes da adaptação ao ES, nomeadamente, nas dimensões Interpessoal, Carreira e Institucional, sendo que os estudantes praxados reportam em geral melhores níveis de adaptação. Do mesmo modo, os diversos fatores de personalidade constituem-se como preditores diferentes para as várias vertentes da adaptação ao ES e a praxe é um preditor significativo da adaptação ao ES, para além da variância explicada pelos fatores de personalidade. Assim sendo, podemos concluir que efetivamente parecem ocorrer situações de violência na praxe, mas que, mesmo assim, a praxe desempenha um papel relevante na adaptação dos estudantes ao ES, para além dos fatores de personalidade. Tal permite avançar na compreensão das diversas variáveis que influenciam a adaptação dos estudantes do 1º ano e, com este conhecimento, poderá ser possível desenvolver futuras estratégias de intervenção que visem apoiar os estudantes no desenvolvimento de uma melhor adaptação a este novo ciclo de estudos.

keywords

higher education, adaptation, personality, hazing, victimization, bullying.

Abstract

Over the years there have been several researches whose aim is studying the relationship between the different factors of personality and the adaptation of students to higher education (HE).

More recently, there have been studies which show that the hazing have an important role in the students' adaptation. Nevertheless, due to the different ways that the hazing may take, this relationship may not be exactly as we suppose to.

Therefore, the goal of this work is to investigate the influence of the personality and the way students live the hazing in their adaptation to HE. So, a protocol of tools to evaluate the way students live the hazing, how they adapt themselves to HE and their personality was applied to 262 students from the first year of several cycles of studies from the University of Aveiro. The results show that there were situations of psychological and sexual violence inside the hazing and there was also a difference between the students who were subjected to the hazing and those who weren't subjected to it in the various aspects of adaptation to HE, namely in the Interpersonal, Career and Institutional dimensions. The freshmen who were subjected to the hazing have higher levels of adaptation.

Similarly, the variety of personality factors represent the different predictors to the various aspects of adaptation to the HE and the hazing is a significant predictor of adaptation to the HE, apart from the variance which is explained by the personality factors.

Therefore, we can conclude that in spite of the situations of violence in the hazing, it has an important role in the adaptation of students to the HE, besides the personality factors. This way, we can understand better the different aspects which influence the adaptation of the freshmen and, with this knowledge, it would be possible to develop future strategies of intervention whose aim is to support the students in the development of a better adaptation to this new cycle of studies.

Índice

Introdução	1
Método	4
Participantes	4
Instrumentos	6
Questionário sociodemográfico	6
Questionário de vivências de praxe	6
Escala para Avaliação de Situações de <i>Bullying</i> nas Praxes do Ensino Superior	7
Questionário de Vivências Académicas – versão reduzida.....	7
Inventário de Personalidade NEO-FFI-20	8
Procedimento	9
Resultados	9
Caracterização das vivências de praxe na Universidade de Aveiro	9
Violência nas atividades de praxe na Universidade de Aveiro	10
Relação dos estudantes com a praxe	12
Diferenças entre praxados e não praxados na adaptação ao ensino superior	15
Influência dos traços de personalidade e da praxe na adaptação ao ensino superior	22
Discussão.....	24
Referências Bibliográficas	28
Anexo A – Cursos incluídos em cada área de estudo.....	31
Anexo B – Pedido de autorização aos autores	32
EPES	32
QVA-r	33
NEO-FFI-20	34

Índice de tabelas

Tabela 1: Estatística descrita relativa à distribuição de sexos por área de estudo.....	5
Tabela 2: Estatística descritiva relativa à idade por área de estudo	5
Tabela 3: Caracterização sociodemográfica da amostra	6
Tabela 4: Estatística descritiva relativa às vivências de praxe	10
Tabela 5: Reações dos estudantes ao perceberem serem vítimas de violência psicológica durante a praxe.....	11
Tabela 6: Relação dos estudantes com a praxe	14
Tabela 7: Preditores significativos no modelo para a dimensão Pessoal do QVA-r	22
Tabela 8: Preditores significativos no modelo para a dimensão Interpessoal do QVA-r	23
Tabela 9: Preditores significativos no modelo para a dimensão Carreira do QVA-r	23
Tabela 10: Preditores significativos no modelo para a dimensão Estudo do QVA-r	24
Tabela 11: Preditores significativos no modelo para a dimensão Institucional do QVA-r	24

Índice de gráficos

Gráfico 1: Formas de violência psicológica sofridas durante a praxe.....	11
Gráfico 2: Formas de violência sexual sofridas durante a praxe.....	12
Gráfico 3: Diferenças entre os participantes das diversas áreas de estudo, relativamente à pontuação média obtida nas dimensões da EPES.....	13
Gráfico 4: Diferenças entre os participantes do sexo feminino e do sexo masculino, relativamente à pontuação média obtida nas dimensões da EPES	13
Gráfico 5: Diferenças entre os participantes com 17 e 18 anos e participantes entre os 19 e os 22 anos, relativamente à pontuação média obtida nas dimensões da EPES	14
Gráfico 6: Diferenças entre os grupos de estudantes que participaram na praxe académica e os que não participaram, relativamente à pontuação média obtida nas diversas vertentes de adaptação ao ensino superior do QVA-r.....	15
Gráfico 7: Diferenças entre os grupos de estudantes da área de Ciência Naturais que participaram na praxe académica e os que não participaram, relativamente à pontuação média obtida nas diversas vertentes de adaptação ao ensino superior do QVA-r.....	16
Gráfico 8: Diferenças entre os grupos de estudantes da área de Ciências Económicas e Sociais que participaram na praxe académica e os que não participaram, relativamente à pontuação média obtida nas diversas vertentes de adaptação ao ensino superior do QVA-r.....	17
Gráfico 9: Diferenças entre os grupos de estudantes da área de Engenharias e Tecnologias que participaram na praxe académica e os que não participaram, relativamente à pontuação média obtida nas diversas vertentes de adaptação ao ensino superior do QVA-r.....	18
Gráfico 10: Diferenças entre os grupos de estudantes da área de Psicologia e Saúde que participaram na praxe académica e os que não participaram, relativamente à pontuação média obtida nas diversas vertentes de adaptação ao ensino superior do QVA-r.....	19
Gráfico 11: Diferenças entre os grupos de estudantes do sexo feminino que participaram na praxe académica e os que não participaram, relativamente à pontuação média obtida nas diversas vertentes de adaptação ao ensino superior do QVA-r	20
Gráfico 12: Diferenças entre os grupos de estudantes do sexo masculino que participaram na praxe académica e os que não participaram, relativamente à pontuação média obtida nas diversas vertentes de adaptação ao ensino superior do QVA-r	20
Gráfico 13: Diferenças entre os grupos de estudantes da faixa etária dos 17 aos 18 anos que participaram na praxe académica e os que não participaram, relativamente à pontuação média obtida nas diversas vertentes de adaptação ao ensino superior do QVA-r	21

Gráfico 14: Diferenças entre os grupos de estudantes da faixa etária dos 19 aos 22 anos que participaram na praxe académica e os que não participaram, relativamente à pontuação média obtida nas diversas vertentes de adaptação ao ensino superior do QVA-r..... 22

Introdução

O ingresso no ES corresponde a uma fase de transição na vida dos estudantes, que coincide com maiores exigências académicas, maior autonomia, a adoção de novos papéis e responsabilidades (e.g. gerir os próprios recursos económicos) e, em alguns casos, a gestão da separação dos pais e dos amigos (Credé & Niehorster, 2011; Almeida & Cruz, 2010; Freitas, Raposo, & Almeida, 2007; Almeida, 2007). Para além disso, a entrada no ES implica, atualmente, deparar-se com uma maior diversidade de estudantes em termos sócio culturais, percursos escolares anteriores, bases de conhecimentos e métodos de trabalho, capacidades e motivação, projetos de carreira e de realização pessoal futura (Almeida & Cruz, 2010), bem como a possibilidade de não ser colocado na instituição de ensino e/ou no curso de primeira escolha e diferenças nas práticas de ensino, aprendizagem e avaliação entre o ensino secundário e o ES (Almeida & Cruz, 2010, Almeida, 2007). Nesta linha de pensamento, a transição entre o ensino secundário e o ES implica uma mudança e requer, na maioria das vezes, uma alteração nos padrões de comportamento e a mobilização de recursos que permitam o melhor ajustamento possível do estudante perante as novas situações ou acontecimentos (Pimentel, Mata, & Pereira, 2011). Como tal, é uma fase suscetível de ser vivenciada de forma ambígua pelos novos estudantes, uma vez que, por um lado, a entrada neste tipo de ensino representa a conquista de algo pelo qual se lutou, bem como a conquista de liberdade e autonomia, e por outro lado, representa uma fase pautada por sentimentos de ansiedade e incerteza relativamente à novidade e aos desafios da transição (Almeida, Fernandes, Soares, Vasconcelos, & Freitas, 2003; Almeida, 2007). No entanto, esta situação não assume a mesma forma e intensidade para todos os estudantes (Almeida, 2007), podendo alguns considerar esta transição como excitante, e outros como fonte de ansiedade (Almeida & Cruz, 2010).

Uma boa adaptação ao ES resulta, portanto, de um processo de transição bem-sucedido (Pimentel et al., 2011) e corresponde a um processo complexo e multidimensional (Freitas et al., 2007; Almeida, Soares, & Ferreira, 2000). Entre as várias e complexas tarefas com que os estudantes se deparam neste processo de transição, salientam-se as tarefas associadas a quatro domínios: 1) *académico* - a transição entre o ensino secundário e o ES é particularmente exigente, exigindo adaptações constantes aos novos ritmos e estratégias de aprendizagem, e aos novos sistemas de ensino e de avaliação; 2) *social* - a experiência universitária requer o desenvolvimento de padrões de relacionamento interpessoal mais maduros na relação com a família, com os professores e os colegas, com os colegas do sexo oposto e com as figuras de autoridade; 3) *pessoal* - os anos no ES devem concorrer para o estabelecimento de um forte sentido de identidade, para o desenvolvimento da autoestima, de um maior conhecimento de si e para o desenvolvimento de uma visão pessoal do mundo; e 4) *vocacional* - o ES constitui uma etapa importante no desenvolvimento da identidade vocacional, onde os processos de tomada de decisão, exploração e

compromisso com objetivos merecem particular destaque (Almeida, Soares, & Ferreira, 2001; Almeida, Ferreira, & Soares, 2003; Soares, Almeida, & Ferreira, 2006). Deste modo, a adaptação ao ES assume-me como um processo complexo e multidimensional (Soares et al., 2006).

Dado que os estudantes do primeiro ano se deparam com várias exigências e dificuldades na adaptação ao ES (Almeida, 2007), a forma como as instituições recebem os novos estudantes, nesta nova etapa de vida, assume uma importância fulcral (Duarte, 2008). A praxe académica surge, assim, como um ritual de iniciação e transição na qual os novos estudantes decidem participar para transitarem de um estado de dependência (adolescência) para um estado de autonomia (adulterez) (Dias & Sá, 2013), sendo considerada um “modus vivendi” dos estudantes do ES (Queirós et al., 2005). Pode ser descrita como uma tradição que envolve um conjunto de atividades para as quais os estudantes mais antigos convidam os mais novos (Frias, 2003), promovendo a identidade coletiva dos membros aderentes (Ferreira et al., 2005) e abrange um vasto leque de comportamentos, cerimónias e estatutos, um traje académico, insígnias, emblemas, objetos e gritos estereotipados, ligados à vida académica (Frias, 2000).

Segundo Stocker e Faria (2009), a praxe parece assumir um papel relevante na adaptação dos estudantes ao ES, dado que promove atividades de convívio que permitem o estabelecimento de novas relações, a partilha de pensamentos e sentimentos que contribuem para a normalização dos receios e ansiedades iniciais dos estudantes, promovendo perceções mais positivas e facilitando o processo de transição e adaptação. No mesmo sentido, Mendes, Duarte, Araújo e Lopes (2013) verificaram que um número significativo de estudantes considera a praxe como veículo de integração no ES, uma vez que esta possibilita um espaço de aprendizagem das regras sociais, do trabalho de equipa e da cooperação pessoal.

No entanto, apesar das atividades de praxe poderem ser consideradas pelos estudantes como gratificantes e divertidas, também podem ser consideradas como exigentes, constrangedoras, desviantes, degradantes, dolorosas e, por vezes, perigosas ou fatais (Keating et al., 2005). Desta forma, os casos mais graves decorrentes de atividades de praxe podem incluir lesões traumáticas graves, nomeadamente danos irreversíveis intracranianos, lesões intra-abdominais, insolação, asfixia, afogamento, quedas, imersão em substâncias nocivas, consumo de substâncias não alimentares, queimaduras de cigarros, abuso de álcool, abuso sexual, abuso psicológico e até a morte (Finkel, 2002). À semelhança das vítimas de violência doméstica, as vítimas decorrentes de atividades de praxe podem apresentar comprometimentos a nível físico, psicológico e social que podem desencadear fortes sentimentos de vergonha. Neste sentido, estima-se que os números relativos aos incidentes de praxe sejam sub-reportados, devido, em muitos casos, à dificuldade que a vítima sente em quebrar o silêncio (Finkel, 2002). Portanto, embora seja comumente defendido que a praxe promove a adaptação ao ES, pode não ser necessariamente assim.

Embora a participação na praxe tenha um cariz voluntário e existam estudantes que manifestem vontade em não participar, existe uma “cultura de praxe” que encoraja os estudantes a aceitar e a defender este tipo de atividades (Cimino, 2013). Como tal, e tendo como objetivo a proteção dos novos estudantes, o Regime Jurídico das Instituições de ES (Lei nº 62/2017, de 10 de Setembro) qualifica como infração disciplinar “a prática de atos de violência ou coação física ou psicológica sobre outros estudantes, designadamente no quadro das «praxes académicas»”, podendo esta infração ter sanções que variam desde uma advertência até à interdição de frequência na instituição.

A integração do estudante no ES pode também depender do seu perfil de personalidade (Feldt et al., 2011), sendo este também considerado um fator importante na previsão do desempenho do estudante (Wagerman & Funder, 2006). É importante salientar que o poder preditivo da personalidade relativamente ao desempenho do estudante está pouco relacionado com a inteligência ou outros aspetos da capacidade cognitiva (Nofle & Robins, 2007).

A personalidade corresponde a um padrão de comportamentos, modos de pensar e sentir que determinam a individualidade pessoal e social (Pinto, 2001, cit. por Ferreira & Alves, 2011) e pode ser analisada segundo várias perspetivas (Digman, 1990). Neste trabalho, recorreu-se à perspetiva baseada nos traços de personalidade, mais especificamente, ao modelo dos cinco fatores que organiza hierarquicamente os traços da personalidade em cinco dimensões básicas e universais: Extroversão (E), Amabilidade (A), Conscienciosidade (C), Neuroticismo (N) e Abertura à Experiência (O) (McCrae & John, 1992). De acordo com Lima e Simões (2003), a *Extroversão* mede a quantidade e a intensidade das interações interpessoais, a necessidade de estimulação, o nível de atividade, a sociabilidade e a capacidade de exprimir alegria; a *Amabilidade* mede a qualidade da orientação interpessoal, segundo um contínuo, que vai, desde a compaixão ao antagonismo nos pensamentos, sentimentos e ações; a *Conscienciosidade* quantifica o grau de organização, persistência e motivação no comportamento orientado para um objetivo; o *Neuroticismo* avalia o contínuo que vai desde a adaptação à instabilidade emocional do ser humano; e, por último, a *Abertura à Experiência* avalia a procura proactiva e a apreciação da experiência por si própria, a tolerância e a exploração do desconhecido. Como os traços da personalidade são de natureza dimensional, cada pessoa pode variar no grau em que expressa cada um deles. Assim, quando uma pessoa pontua alto num determinado traço considera-se que expressa o traço de forma acentuada, enquanto uma pessoa que pontua baixo expressa o traço de forma pouco acentuada (McCrae, & John, 1992).

Vários são os estudos que apontam a personalidade como um dos maiores preditores do desempenho académico, na medida em que contribui significativamente para que os estudantes assumam comportamentos mais adaptativos em contexto de educação (Chamarro-Premuzic &

Furnham, 2003a, 2003b, 2004, 2006; Chamarro-Premuzic, Moutafi, & Furnham, 2005; Conard, 2006; Credé & Niehorster, 2011). Como tal, a literatura demonstra que quanto maior for a Conscienciosidade (Feldt et al., 2011; Schnuck & Handal, 2011; Kurtz, Puher, & Cross, 2012; Tavares, 2014), a Amabilidade (Tavares, 2014; Feldt et al., 2011), a Abertura à experiência (Kurtz et al., 2012) e a Extroversão (Feldt et al., 2011; Schnuck & Handal, 2011; Kurtz et al., 2012; Tavares, 2014), maior será a probabilidade do estudante se adaptar positivamente ao ES. Contrariamente, o Neuroticismo é considerado um preditor negativo da adaptação ao ES (Feldt et al., 2011; Schnuck & Handal, 2011; Kurtz et al., 2012; Tavares, 2014).

Dado que os estudos sobre o efeito das vivências de praxe na adaptação ao ES ainda são escassos, definiram-se como objetivos gerais deste estudo: 1) caracterizar as vivências de praxe dos estudantes da Universidade de Aveiro; 2) verificar se existem diferentes atitudes em relação à praxe em função da área de estudo, sexo e faixa etária dos estudantes; 3) avaliar se existem diferenças entre estudantes praxados e estudantes não praxados na adaptação ao ES; 4) verificar se os traços de personalidade são preditores diferentes para as várias vertentes da adaptação ao ES; e 5) verificar se a praxe é um preditor da adaptação ao ES para além da variância explicada pela personalidade. Tendo em conta a literatura analisada, postulam-se as seguintes hipóteses:

H1: Os estudantes praxados têm uma pontuação mais elevada nas várias vertentes de adaptação ao ensino superior do que os estudantes não praxados.

H2: Os diversos fatores de personalidade constituem-se como preditores diferentes para as várias vertentes da adaptação ao ensino superior.

H3: A praxe é um preditor significativo da adaptação ao ensino superior para além da variância explicada pelos fatores de personalidade.

Método

Participantes

Este estudo contou com a participação de 329 estudantes do ES, tendo sido excluídos da amostra 67 estudantes pelo facto de não pertencerem ao 1º ano do 1º ciclo de estudos ou pertencerem a outro estabelecimento de ensino que não a Universidade de Aveiro. Assim, na amostra final foram considerados 262 estudantes que frequentam o 1º ano de um 1º ciclo na Universidade de Aveiro, estando 46 a frequentar a área de Ciências Naturais, 113 a área de

Ciências Económicas e Sociais, 67 a área de Engenharias e Tecnologias e 36 a área de Psicologia e Saúde (ver Anexo A).

Tal como se pode verificar na Tabela 1, é na área de Engenharias e Tecnologias que existem mais estudantes do sexo masculino e é na área de Psicologia e Saúde que existe uma menor representação deste sexo. Por outro lado, verifica-se que a área com maior percentagem de estudantes do sexo feminino é a área de Ciências Económicas e Sociais e que as áreas com menor representação deste sexo são a área de Ciências Naturais e a área de Psicologia e Saúde.

Tabela 1: Estatística descrita relativa à distribuição de sexos por área de estudo

Área de estudo	Feminino		Masculino		Total
	N	%	N	%	N
Ciências Naturais	32	69.6	14	30.4	46
Ciências Económicas e Sociais	98	86.7	15	13.3	113
Engenharias e Tecnologias	37	55.2	30	44.8	67
Psicologia e Saúde	32	88.9	4	11.1	36
Total	199	75.95	63	24.05	262

Os participantes deste estudo têm idades compreendidas entre os 17 e os 42 anos, sendo as estatísticas relativas à idade por área de estudo apresentadas na Tabela 2.

Tabela 2: Estatística descritiva relativa à idade por área de estudo

Área de estudo	Média	DP	Intervalo de variação
Ciências Naturais	18.5	.78	17-21
Ciências Económicas e Sociais	18.94	1.20	17-26
Engenharias e Tecnologias	18.85	2.97	18-42
Psicologia e Saúde	18.83	.78	18-22
Total	18.82	1.75	17-42

Relativamente às restantes variáveis sociodemográficas, a distribuição da população da amostra caracterizou-se por apresentar predominância nos seguintes subgrupos: estado civil solteiro ($n = 261$, 99.6%); área de residência no centro de Portugal ($n = 136$, 51.9%); e saída de casa para frequentar o ES ($n = 170$, 64.9%).

Tabela 3: Caracterização sociodemográfica da amostra

Variáveis	%	N
<u>Estado Civil</u>		
Solteiro(a)	99.6	261
Divorciado(a)	0.4	1
<u>Área de Residência</u>		
Norte	41.6	109
Centro	51.9	136
Lisboa e Vale do Tejo	3.8	10
Algarve	0.4	1
Açores	0.8	2
Madeira	1.1	3
Estrangeiro	0.4	1
<u>Saída de casa</u>		
Sim	64.9	170
Não	35.1	92

Instrumentos

Para avaliar as variáveis em estudo, aplicaram-se os seguintes instrumentos: 1) questionário sociodemográfico; 2) questionário relativo às vivências dos estudantes na praxe académica; 3) Escala para Avaliação de Situações de *Bullying* nas Praxes do Ensino Superior (EPES) (Jesus, Nave, & Matos, 2010); 4) Questionário de Vivências Académicas – versão reduzida (QVA-r) (Almeida, Ferreira, & Soares, 1999); 5) e Inventário de Personalidade NEO-FFI-20 (Bertoquini & Pais Ribeiro, 2006).

Questionário sociodemográfico.

O questionário sociodemográfico, construído para este estudo, teve em vista a recolha de dados sociodemográficos para caracterizar a amostra, tais como a idade, o sexo, o estado civil, o local de residência fora do ano letivo, o local de residência durante o ano letivo (caso a entrada no ES tenha implicado a saída de casa), a condição dos estudantes e dos pais perante o trabalho, a universidade e o curso frequentado pelos estudantes.

Questionário de vivências de praxe.

O questionário de vivências de praxe, elaborado com base em Pinto (2013), permitiu averiguar se os estudantes já tinham conhecimento prévio da existência de praxes no ES e as razões subjacentes à decisão de participar ou não participar nas mesmas. No caso de ter existido participação nas praxes, o questionário possibilita apurar a idade com que os estudantes foram praxados, as suas opiniões relativamente à sua participação (e.g. adequação da praxe, adaptação à praxe, integração na praxe) e a identificação de casos de violência (psicológica, física e sexual) nas

praxes, não descurando a identificação do sexo do agressor e a identificação da reação mais frequente do estudante ao perceber que estava a ser vítima.

Escala para Avaliação de Situações de Bullying nas Praxes do Ensino Superior.

A Escala para Avaliação das Situações de *Bullying* nas Praxes do Ensino Superior – EPES (Jesus et al., 2010) permite analisar a relação dos estudantes com a praxe, assumindo que esta relação pode estar ligada à noção de *bullying* e ao conceito de resiliência. É constituída por 15 itens, com resposta numa escala de tipo *Likert* de cinco pontos, variando entre 1 (discordo totalmente) e 5 (concordo totalmente). Os itens encontram-se distribuídos por três dimensões: Relação Positiva com as Praxes (seis itens) – avalia se os estudantes gostam de ser praxados; Relação Negativa com as Praxes (seis itens) – avalia se os estudantes não gostam de ser praxados; e Dimensão Social (três itens) – avalia como cada estudante interpreta a praxe e consegue falar dela. Quanto maior for a pontuação na dimensão Relação Positiva com as Praxes e na Dimensão Social, mais os estudantes gostaram de ser praxados e melhor interpretam a praxe e conseguem falar dela, respetivamente. No caso da Relação Negativa com as Praxes quanto maior for a pontuação, menos negativa é a relação com as praxes.

Segundo Jesus e colaboradores (2010) este instrumento apresenta um valor de *alfa de Cronbach* igual a 0.91, sugerindo um bom índice de consistência interna. A consistência interna do instrumento na amostra deste estudo varia entre 0.61 e 0.91 (Relação Positiva com as Praxes=0.91; Relação Negativa com as Praxes=0.83; Dimensão Social=0.61).

Questionário de Vivências Académicas – versão reduzida.

A adaptação ao ES foi avaliada através da aplicação do Questionário de Vivências Académicas – versão reduzida - QVA-r (Almeida et al., 1999) que foi desenvolvido com base na versão integral, criada em 1997, por Almeida e Ferreira.

O QVA-r é uma medida de auto-relato que permite avaliar a forma como os estudantes se adaptam às exigências da vida académica (Almeida et al., 2003). Como tal, avalia a interação entre variáveis pessoais (aluno), académicas (curso) e contextuais, sendo composto por 60 itens, com resposta numa escala de tipo *Likert* de cinco pontos, variando entre 1 (nada em consonância comigo, totalmente em desacordo, nunca se verifica) e 5 (sempre em consonância comigo, totalmente de acordo, verifica-se sempre). Os itens encontram-se divididos em cinco dimensões: *Pessoal* (treze itens) – avalia o *self* e as percepções de bem-estar do estudante, tanto físico como psicológico; *Interpessoal* (treze itens) – avalia o relacionamento com os pares e o estabelecimento de relações mais íntimas, assim como questões relacionadas com o envolvimento em atividades extracurriculares; *Carreira* (treze itens) – avalia a adaptação ao curso, as aprendizagens no curso e

as perspectivas de carreira; *Estudo* (treze itens) – avalia as competências de estudo do aluno, os hábitos de trabalho, a gestão do tempo, a utilização da biblioteca e de outros recursos de aprendizagem; e *Institucional* (oito itens) – avalia o interesse pela instituição, o desejo de nela prosseguir os seus estudos, o conhecimento e a percepção da qualidade dos serviços e estruturas existentes (Soares et al., 2006). Quanto mais elevada for a pontuação em cada uma das dimensões, melhor será a adaptação do estudante na respetiva dimensão.

Segundo Almeida e colaboradores (1999), os coeficientes *alfa de Cronbach* das dimensões variam entre os valores mínimo e máximo de 0.71 e 0.91 (Pessoal=0.87; Interpessoal=0.86; Carreira=0.91; Estudo=0.82; Institucional=0.71), sugerindo um bom índice de consistência interna. Do mesmo modo, os valores de *alfa de Cronbach*, encontrados nesta investigação, variam entre 0,71 e 0,91 (Pessoal=0.90; Interpessoal=0.91; Carreira=0.91; Estudo=0.86; Institucional=0.71).

Inventário de Personalidade NEO-FFI-20.

As características de personalidade foram avaliadas através do Inventário de Personalidade NEO-FFI-20 (Bertoquini & Pais Ribeiro, 2006) que foi desenvolvido tendo por base a versão original do Inventário de Personalidade NEO-PI-R, criado em 1992, por Costa e McCrae.

O NEO-FFI-20 permite avaliar as cinco grandes dimensões da personalidade, nomeadamente, o Neuroticismo, a Extroversão, a Abertura à Experiência, a Amabilidade e a Conscienciosidade. É constituído por 20 itens, com resposta numa escala de tipo *Likert* de cinco pontos, variando entre 0 (discordo fortemente) e 4 (concordo fortemente). Os itens encontram-se distribuídos uniformemente pelas cinco dimensões básicas da personalidade. Quanto mais elevada for a pontuação em cada fator, maior será a expressão do respetivo traço de personalidade.

Segundo Bertoquini e Pais Ribeiro (2006), apesar do número reduzido de itens por cada dimensão do NEO-FFI-20, os coeficientes de *alfa de Cronbach* são adequados, variando entre os valores mínimo e máximo de 0.70 e 0.76 (Neuroticismo=0.71; Extroversão=0.71; Abertura à Experiência=0.72; Amabilidade=0.70; Conscienciosidade=0.76). Assim, as cinco dimensões do NEO-FFI-20 apresentam uma consistência interna aceitável, apesar de serem constituídas apenas por 4 itens. Apresenta ainda um excelente ajustamento em relação à análise confirmatória, uma boa validade discriminante (as intercorrelações entre os fatores do NEO-FFI-20 foram baixas e moderadas) e convergente (as escalas do NEO-FFI-20 estão fortemente correlacionadas com as escalas do NEO-PI-R) (Bertoquini, & Pais Ribeiro, 2006). Neste estudo, a consistência interna indicada pelo *alfa de Cronbach* varia entre os valores mínimo e máximo de 0.64 e 0.82 (Neuroticismo=0.68; Extroversão=0.64; Abertura à Experiência=0.75; Amabilidade=0.67; Conscienciosidade=0.82).

Procedimento

Inicialmente procedeu-se, com base na literatura e outros instrumentos, à elaboração do questionário sociodemográfico e do questionário de vivências de praxe. Simultaneamente, procedeu-se ao contacto com os autores (ver Anexo B) que construíram e validaram para a população portuguesa a Escala para Avaliação de Situações de *Bullying* nas Praxes do Ensino Superior, o Questionário de Vivências Académicas – versão reduzida, e o Inventário de Personalidade NEO-FFI-20, garantindo-se, assim, a autorização para a sua utilização.

Numa fase posterior, foi solicitada, através de correio eletrónico, a divulgação do protocolo de instrumentos para avaliação das vivências de praxe, adaptação ao ES e personalidade, aos 15 Departamentos e às 4 Escolas Politécnicas da Universidade de Aveiro. Os instrumentos estiveram disponíveis online no servidor da Universidade de Aveiro entre 27 de Março e 21 de Maio de 2015 e o seu preenchimento implicou a participação voluntária, manifestada através de consentimento informado, tendo sido explicitados os objetivos do estudo, a garantia de confidencialidade dos dados e a sua utilização apenas para fins de investigação.

O tratamento estatístico dos dados foi efetuado com recurso ao *Statistical Package for Social Sciences* (versão 20.0) para o *Windows*. Para determinar se os testes a utilizar deveriam ser paramétricos ou não paramétricos, utilizou-se o teste de Kolmogorov-Smirnov para avaliar se os dados possuem, ou não, uma distribuição normal. Como os resultados do teste de Kolmogorov-Smirnov se mostraram significativos para a maior parte das variáveis ($p < .05$), ou seja, a distribuição difere significativamente da normalidade, foram utilizados testes não paramétricos. Neste sentido, utilizou-se o teste de Kruskal-Wallis para avaliar a relação dos estudantes com a praxe, tendo em conta a área de estudo, e o teste de Mann-Whitney para avaliar a relação dos estudantes com a praxe, tendo em conta o sexo, a faixa etária e para comparar diferenças entre estudantes que participaram e estudantes que não participaram na praxe académica na adaptação ao ES. Realizaram-se ainda regressões hierárquicas com o objetivo de analisar o poder preditor dos traços de personalidade e das vivências de praxe relativamente à adaptação ao ES.

Resultados

Caracterização das vivências de praxe na Universidade de Aveiro

Relativamente à participação na praxe, os resultados demonstram que não existe uma relação significativa entre a área de estudo e a participação dos estudantes na praxe ($\chi^2(3) = 2.34, p = .505$). No entanto, a área de Ciências Naturais é a que apresenta uma maior percentagem de estudantes praxados (89.1%), com apenas 5 estudantes (10.9%) a recusarem participar. Já a área de Psicologia

e Saúde é a que apresenta uma maior percentagem de estudantes não praxados, com 22.2% do total de estudantes nessa área a não terem sido praxados.

Do total da amostra, 221 estudantes (84.4%) participaram em atividades de praxe (167 estudantes do sexo feminino e 54 estudantes do sexo masculino). Relativamente ao motivo pelo qual participaram na praxe académica, a grande maioria (86.4%) menciona tê-lo feito para se “integrar na universidade”, 5.5% referem ter aderido por todos os seus amigos o terem feito e 0.5% referem ter sido obrigados a participar. Os restantes 7.6% indicam outros motivos para participar na praxe, como por exemplo, ambicionarem utilizar o traje académico, conhecer colegas de outros anos e curiosidade pela experiência e por integrar uma tradição académica.

Ao analisar as opiniões dos estudantes relativamente às suas vivências de praxe (Tabela 4), observamos que em, média, as vivências de praxe dos estudantes da Universidade de Aveiro são positivas.

Tabela 4: Estatística descritiva relativa às vivências de praxe

Variáveis	Média	DP	Minímo	Máximo
Adequação da praxe	8.97	2.21	1	11
Adaptação à praxe	9.00	2.56	1	11
Sentir-se bem integrado	8.94	2.55	1	11
Sentir-se respeitado	8.69	2.66	1	11
Experiência como praxado	9.13	2.21	1	11
Recomendar a praxe	9.34	2.33	1	11

Apenas 32 estudantes do sexo feminino (12.2%) e 9 estudantes do sexo masculino (3.4%) não participaram na praxe académica, perfazendo um total de 41 estudantes (15.6%). Quanto ao motivo que esteve na base da não participação na praxe, 43.9% refere não se ter identificado com as atividades de praxe, 31.7% não consideraram que a praxe fosse ajudar na integração na universidade, 12.2% indicaram não ter tempo para a praxe e 12.2% referiram outros motivos, como por exemplo, o facto de a praxe não ser obrigatória e não terem interesse pela mesma.

Verificou-se também que existe uma relação significativa entre a saída de casa para ingressar no ES e a participação na praxe ($\chi^2(1) = 5.53$, $p=.019$), sendo que a maior parte dos estudantes praxados (67.9%) saíram de casa para ingressar no ES, enquanto 51.2% dos estudantes não praxados não saíram de casa.

Violência nas atividades de praxe na Universidade de Aveiro

Dos 221 estudantes que participaram na praxe, 9.5% dos estudantes referiram ter sido vítimas de violência psicológica (20 estudantes do sexo feminino e 1 estudante do sexo masculino). Ao

analisar a relação entre ser vítima de violência psicológica e o sexo, pode constatar-se que existe uma relação significativa entre as variáveis ($\chi^2(1) = 4.86, p=.027$).

Considerando que a violência psicológica pode adotar diferentes formas, o Gráfico 1 ilustra as formas mais prevalentes entre os estudantes que se consideram vítimas deste tipo de violência. Desta forma, verifica-se que as formas mais prevalentes de violência psicológica no sexo feminino foram a humilhação, o gozo e a desvalorização. Por sua vez, observa-se que as formas de violência psicológica perpetradas contra o estudante do sexo masculino consistiram em chantagem e isolamento.

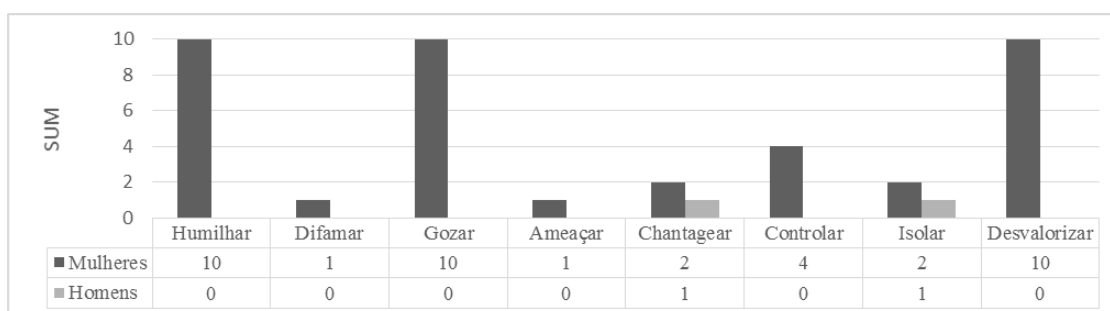


Gráfico 1: Formas de violência psicológica sofridas durante a praxe

Ao analisar o sexo dos autores da perpetração da violência psicológica, verificamos que em 4 casos esta ficou a cargo de homens, em 9 casos a cargo de mulheres e em 8 casos a cargo de ambos os sexos. A Tabela 5 ilustra a reação dos estudantes, ao perceberem que estavam a ser vítimas de violência psicológica.

Tabela 5: Reações dos estudantes ao perceberem serem vítimas de violência psicológica durante a praxe

Não reagi à situação	Reação dos estudantes					Total
	Primeiro não reagi, mas passado algum tempo contestei a situação	Contestei ativamente só no início	Limitei-me a deixar fazer, sem opor resistência	Ofereci colaboração desde o princípio	Outro	
4	3	2	7	4	1	21
19.0%	14.3%	9.5%	33.3%	19.0%	4.8%	100%

Quanto à violência sexual, 1.4% dos estudantes mencionaram ter sofrido violência sexual (2 estudantes do sexo feminino e 1 estudante do sexo masculino). De modo similar à violência psicológica, a violência sexual pode adotar diferentes formas, pelo que o Gráfico 2 reflete as formas mais prevalentes entre os estudantes que se consideram vítimas deste tipo de violência.

Assim, podemos verificar que ambas as estudantes do sexo feminino foram vítimas de piadas e comentários sexuais desconfortáveis e uma delas foi obrigada a participar ou a assistir a conteúdo pornográfico. No caso do estudante do sexo masculino, a violência perpetrada contra si consistiu em ser penetrado e forçado a penetrar outra pessoa.

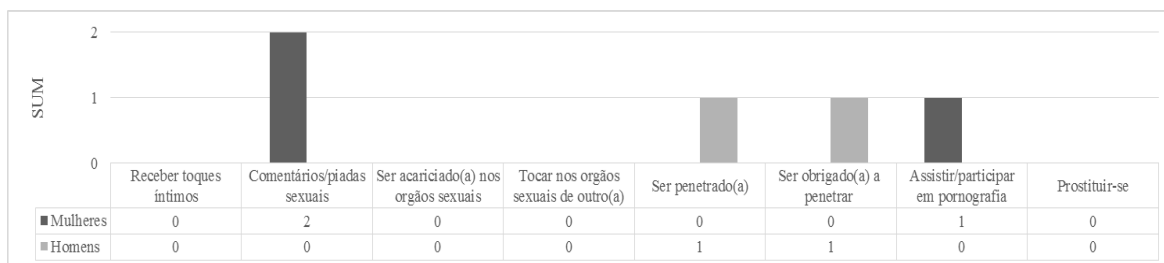


Gráfico 2: Formas de violência sexual sofridas durante a praxe

Ao analisar o sexo dos autores da perpetração deste tipo de violência, observamos que num dos casos (estudante do sexo feminino) a perpetração ficou a cargo de ambos os sexos e nos restantes dois (estudante do sexo feminino e do sexo masculino) por homens. Verifica-se ainda que a reação dos estudantes ao perceberem que estavam a ser vítimas deste tipo de violência foi díspar, dado que num dos casos (estudante do sexo feminino) não existiu reação, noutra caso a pessoa limitou-se a deixar fazer sem opor resistência (estudante do sexo feminino) e noutra caso existiu colaboração desde o princípio (estudante do sexo masculino).

Relativamente à violência física, nenhum dos estudantes mencionou ter sido alvo deste tipo de violência durante a praxe.

Relação dos estudantes com a praxe

De modo a avaliar a relação dos estudantes com a praxe, tendo em conta a área de estudo, realizou-se o teste de Kruskal-Wallis para cada uma das subescalas da EPES, não se verificando diferenças estatisticamente significativas: Relação Positiva com a Praxe ($\chi^2(3, 221) = 1.88, p = .598$), Relação Negativa com a Praxe ($\chi^2(3, 221) = 1.04, p = .791$) e Dimensão Social ($\chi^2(3, 221) = .83, p = .842$).

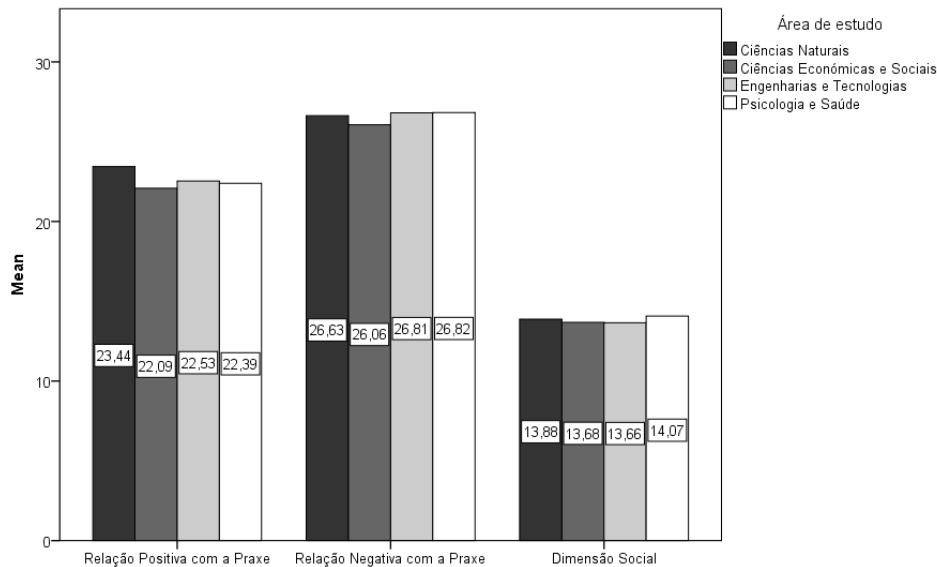


Gráfico 3: Diferenças entre os participantes das diversas áreas de estudo, relativamente à pontuação média obtida nas dimensões da EPES

Do mesmo modo, quando se realizou o teste de Mann-Whitney para avaliar a relação dos estudantes com a praxe, tendo em conta o sexo, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre estudantes do sexo feminino e do sexo masculino: Relação Positiva com as Praxes ($U = 4470$, $z = -0,96$, $p = .924$), Relação Negativa com as Praxes ($U = 4368.500$, $z = -348$, $p = .728$) e Dimensão Social ($U = 4324.500$, $z = -476$, $p = .634$).

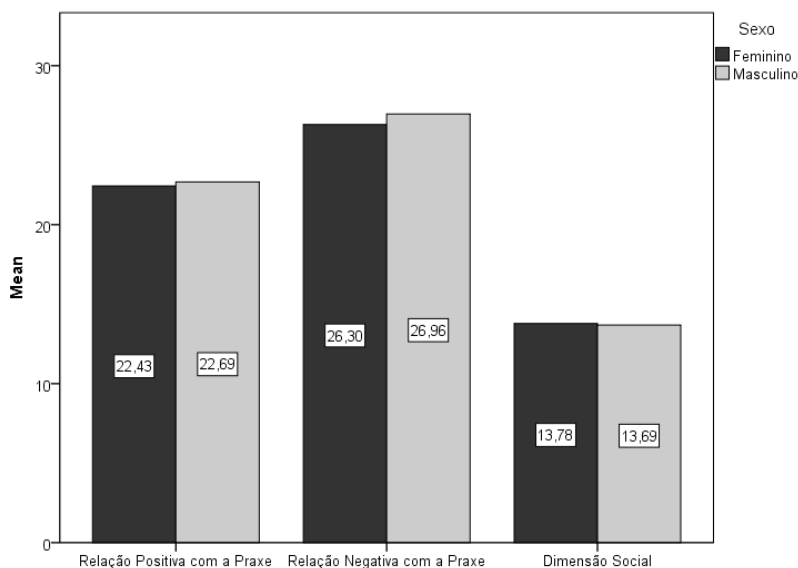


Gráfico 4: Diferenças entre os participantes do sexo feminino e do sexo masculino, relativamente à pontuação média obtida nas dimensões da EPES

Recorreu-se novamente ao teste de Mann-Whitney para avaliar a relação dos estudantes com a praxe, tendo em conta a faixa etária, sendo que as categorias correspondentes à faixa etária foram

obtidas através da distribuição das idades por duas categorias: entre os 17 e os 18 anos - idade comum com que se ingressa no ES (N= 116) e os 19 e os 22 anos (N= 104). Não se considerou uma terceira categoria para estudantes com idade igual ou superior a 23 anos (estudantes com possibilidade de ingressar no ES através de concurso especial), dado o número de estudantes a ser incluídos nesta categoria ser reduzido (N= 1). Os resultados indicam uma diferença tendencialmente significativa entre as duas faixas etárias na Dimensão Social da EPES ($U = 5293$, $z = -1.651$, $p = .099$), sendo os estudantes com idades entre os 17 e os 18 anos que melhor interpretam a praxe e conseguem falar dela, tal como se pode observar no Gráfico 5. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas dimensões Relação Positiva com a Praxe ($U = 5604.500$, $z = -.909$, $p = .363$) e Relação Negativa com a Praxe ($U = 5693$, $z = -.727$, $p = .467$).

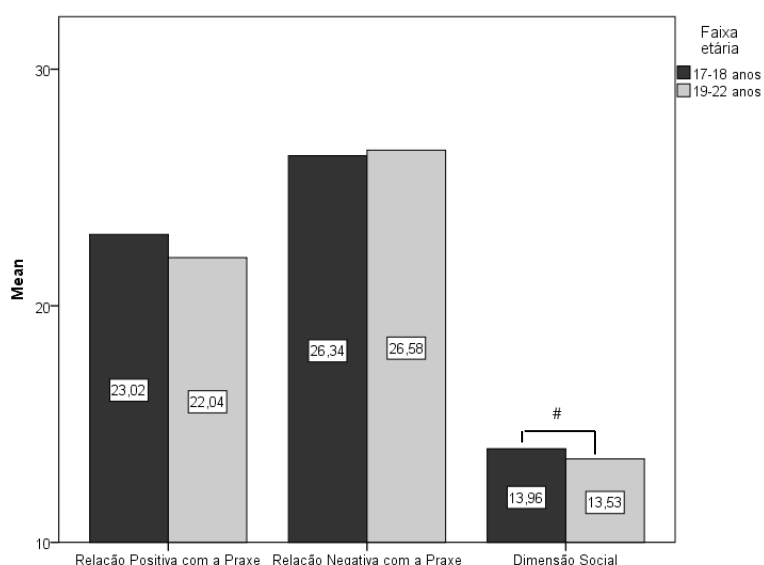


Gráfico 5: Diferenças entre os participantes com 17 e 18 anos e participantes entre os 19 e os 22 anos, relativamente à pontuação média obtida nas dimensões da EPES (# diferença tendencialmente significativa)

Deste modo, podemos verificar, através da Tabela 6, que embora 63.3% dos estudantes apresentem uma relação positiva com as praxes (relação de tolerância e boa relação), 36.7%, manifestam de alguma forma uma relação negativa com as praxes (má relação e relação crispada).

Tabela 6: Relação dos estudantes com a praxe

Intervalo	Relação com as praxes	%	N
[15 – 55[Má relação	16.3	36
[55 – 62[Relação crispada	20.4	45
[62 – 70[Relação de tolerância	39.8	88
[70 – 75]	Boa relação	23.5	52

Diferenças entre praxados e não praxados na adaptação ao ensino superior

No sentido de verificar se existem diferenças entre os estudantes praxados e os estudantes não praxados na adaptação ao ES, realizou-se o teste de Mann-Whitney para cada uma das dimensões do QVA-r. Os grupos diferem significativamente nas dimensões Interpessoal ($U = 2662$, $z = -4.197$, $p < .001$), Carreira ($U = 3621$, $z = -2.043$, $p = .041$) e Institucional ($U = 2633$, $z = -4.273$, $p < .001$), sendo os estudantes praxados que apresentam maiores níveis de adaptação nestas dimensões, tal como se pode comprovar no Gráfico 6. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas dimensões Pessoal ($U = 4323$, $z = -.466$, $p = .641$) e Estudo ($U = 3985$, $z = -1.225$, $p = .220$).

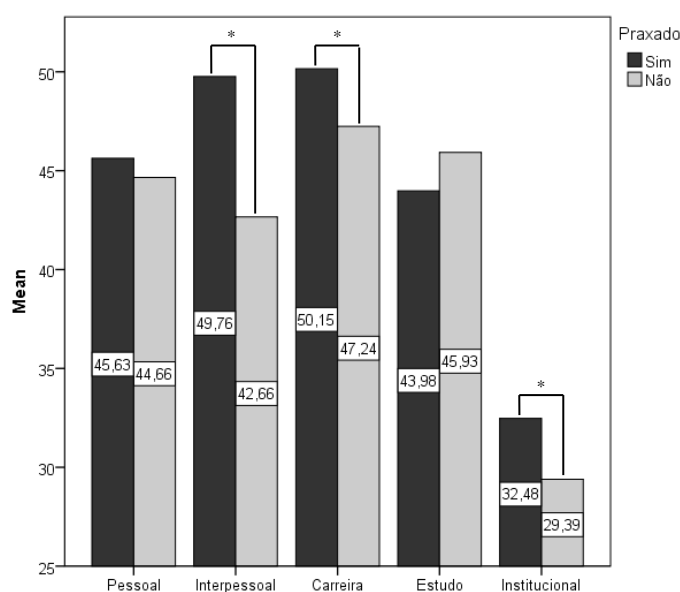


Gráfico 6: Diferenças entre os grupos de estudantes que participaram na praxe académica e os que não participaram, relativamente à pontuação média obtida nas diversas vertentes de adaptação ao ensino superior do QVA-r (* diferença significativa)

Comparando os estudantes praxados com os não praxados, tendo em conta a área de estudo de Ciências Naturais, verifica-se uma diferença tendencialmente significativa entre estes dois grupos nas dimensões Carreira ($U = 52.500$, $z = -1.768$, $p = .077$) e Institucional ($U = 48.500$, $z = -1.916$, $p = .055$) do QVA-r, sendo que os estudantes praxados apresentam níveis de adaptação superiores nestas dimensões, como se pode comprovar no Gráfico 7. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas dimensões Pessoal ($U = 73.500$, $z = -1.024$, $p = .316$), Interpessoal ($U = 66.500$, $z = -1.273$, $p = .211$) e Estudo ($U = 63.000$, $z = -1.396$, $p = .174$).

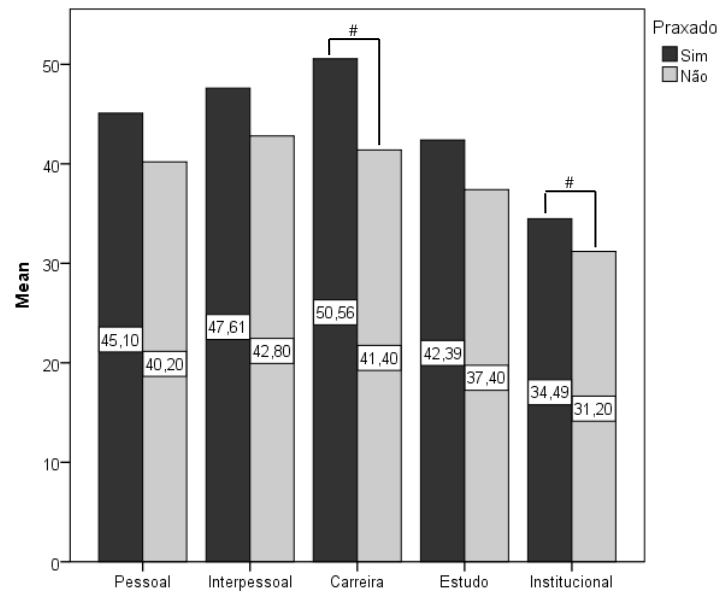


Gráfico 7: Diferenças entre os grupos de estudantes da área de Ciência Naturais que participaram na praxe académica e os que não participaram, relativamente à pontuação média obtida nas diversas vertentes de adaptação ao ensino superior do QVA-r (# diferença tendencialmente significativa)

Quanto à área de Ciências Económicas e Sociais observam-se diferenças estatisticamente significativas, entre praxados e não praxados, nas dimensões Interpessoal ($U = 548.500$, $z = -2.648$, $p = .008$) e Institucional ($U = 477.500$, $z = -3.200$, $p = .001$), com os estudantes praxados a apresentarem níveis mais elevados de adaptação nestas dimensões, como se pode comprovar no Gráfico 8. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre estudantes praxados e estudantes não praxados nas dimensões Pessoal ($U = 765.000$, $z = -.984$, $p = .325$), Carreira ($U = 775.000$, $z = -.907$, $p = .365$) e Estudo ($U = 878.500$, $z = -.111$, $p = .911$).

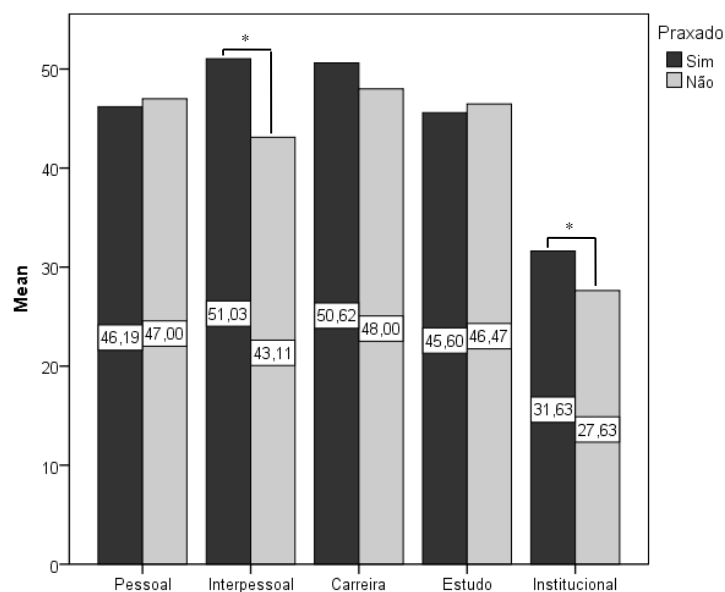


Gráfico 8: Diferenças entre os grupos de estudantes da área de Ciências Económicas e Sociais que participaram na praxe académica e os que não participaram, relativamente à pontuação média obtida nas diversas vertentes de adaptação ao ensino superior do QVA-r (* diferença significativa)

Do mesmo modo, são as dimensões Interpessoal ($U = 126.500$, $z = -2.477$, $p = .013$) e Institucional ($U = 142.000$, $z = -2.201$, $p = .028$) que registam diferenças estatisticamente significativas, entre praxados e não praxados, na área de Engenharias e Tecnologias. À semelhança dos casos anteriores, são os estudantes praxados que apresentam níveis de adaptação superiores na dimensão Interpessoal e Institucional, como se pode verificar no Gráfico 9. Não se encontraram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos nas dimensões Pessoal ($U = 199.500$, $z = -1.132$, $p = .258$), Carreira ($U = 237.000$, $z = -.442$, $p = .658$) e Estudo ($U = 192.000$, $z = -1.271$, $p = .204$).

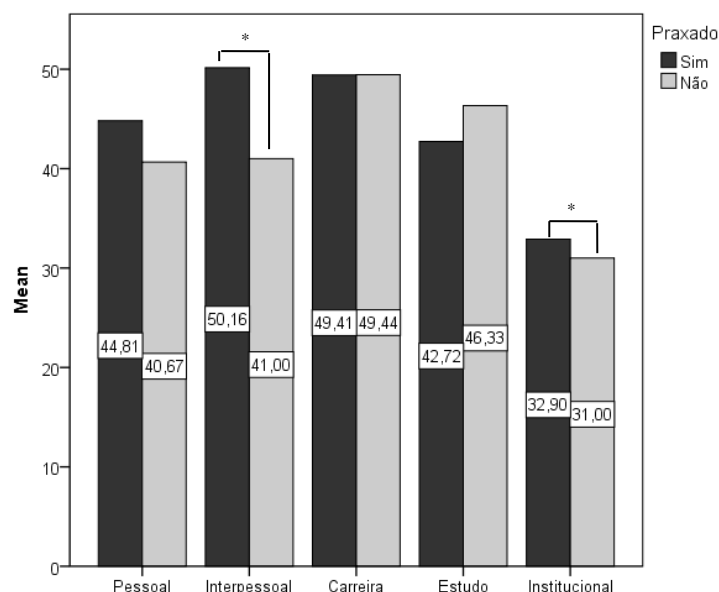


Gráfico 9: Diferenças entre os grupos de estudantes da área de Engenharias e Tecnologias que participaram na praxe académica e os que não participaram, relativamente à pontuação média obtida nas diversas vertentes de adaptação ao ensino superior do QVA-r (* diferença significativa)

Por fim, na área de Psicologia e Saúde registam-se diferenças estatisticamente significativas entre estudantes praxados e não praxados na dimensão Estudo ($U = 51.000$, $z = -2.325$, $p = .019$), com os estudantes não praxados a apresentarem melhores níveis de adaptação nesta dimensão, como se pode verificar no Gráfico 10. Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos no que diz respeito às dimensões Pessoal ($U = 110.000$, $z = -.076$, $p = .955$), Interpessoal ($U = 73.500$, $z = -1.468$, $p = .145$), Carreira ($U = 78.500$, $z = -1.276$, $p = .207$) e Institucional ($U = 87.000$, $z = -.956$, $p = .358$).

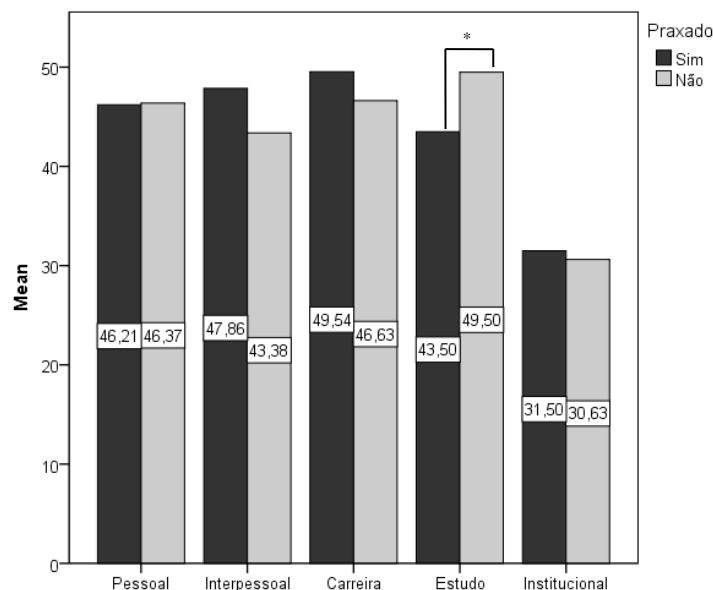


Gráfico 10: Diferenças entre os grupos de estudantes da área de Psicologia e Saúde que participaram na praxe académica e os que não participaram, relativamente à pontuação média obtida nas diversas vertentes de adaptação ao ensino superior do QVA-r (* diferença significativa)

Quanto às diferenças entre praxados e não praxados, tendo em conta o sexo, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas nas dimensões Interpessoal ($U = 1486.500$, $z = -3.977$, $p < .001$) e Institucional ($U = 1425.500$, $z = -4.192$, $p < .001$) e diferenças tendencialmente significativas nas dimensões Carreira ($U = 2090.500$, $z = -.950$, $p = .051$) e Estudo ($U = 2175.500$, $z = -1.665$, $p = .096$), quando o sexo considerado é o feminino. Neste sentido, as estudantes do sexo feminino que foram praxadas apresentam maiores níveis de adaptação nas dimensões Interpessoal, Institucional e Carreira e as estudantes do sexo feminino não praxadas apresentam maiores níveis de adaptação na dimensão Estudo, tal como se pode verificar no Gráfico 11. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre estudantes do sexo feminino praxadas e não praxadas na dimensão Pessoal ($U = 2471.500$, $z = -.672$, $p = .501$).

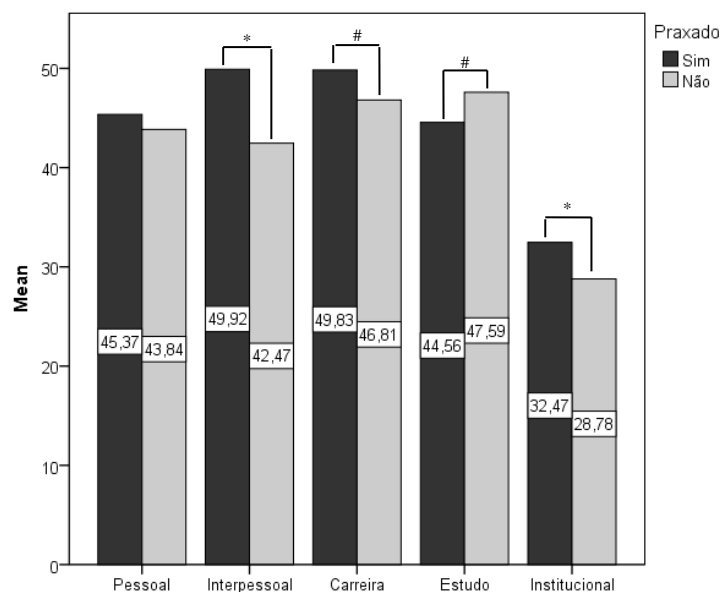


Gráfico 11: Diferenças entre os grupos de estudantes do sexo feminino que participaram na praxe académica e os que não participaram, relativamente à pontuação média obtida nas diversas vertentes de adaptação ao ensino superior do QVA-r (* diferença significativa; # diferença tendencialmente significativa)

Quando o sexo considerado é o masculino, não se verificam diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das dimensões avaliadas: Pessoal ($U = 228.500$, $z = -.285$, $p = .776$), Interpessoal ($U = 171.500$, $z = -1.406$, $p = .160$), Carreira ($U = 214.500$, $z = -.560$, $p = .575$), Estudo ($U = 203.500$, $z = -.777$, $p = .437$) e Institucional ($U = 181.500$, $z = -1.213$, $p = .225$). As diferenças entre os grupos encontram-se ilustradas no Gráfico 12.

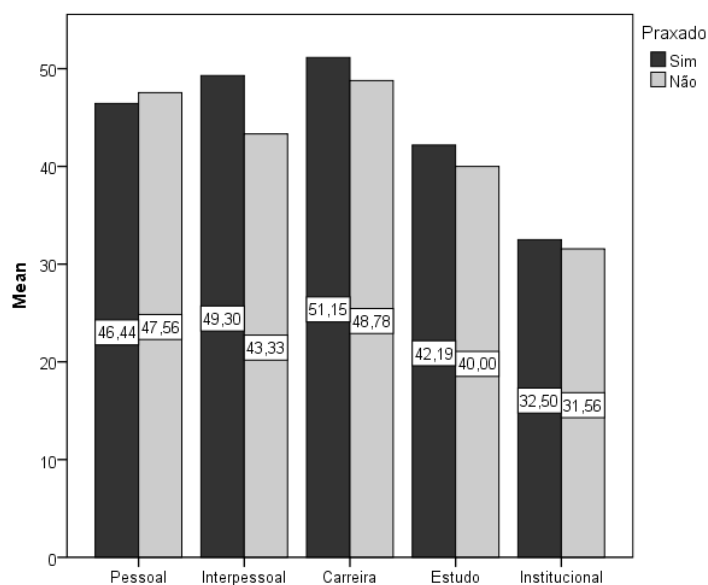


Gráfico 12: Diferenças entre os grupos de estudantes do sexo masculino que participaram na praxe académica e os que não participaram, relativamente à pontuação média obtida nas diversas vertentes de adaptação ao ensino superior do QVA-r

Ao analisar as diferenças entre praxados e não praxados, tendo em conta a faixa etária, observaram-se diferenças estatisticamente significativas nas dimensões Pessoal ($U = 393.000$, $z = -2.102$, $p = .036$), Interpessoal ($U = 268.000$, $z = -3.175$, $p = .001$) e Institucional ($U = 248.000$, $z = -3.359$, $p = .001$) e uma diferença tendencialmente significativa na dimensão Carreira ($U = 420.500$, $z = -1.867$, $p = .062$), quando a faixa etária considerada é a dos 17 aos 18 anos. Tal como se pode verificar no Gráfico 13, são os estudantes praxados entre os 17 e os 18 anos que apresentam maiores níveis de adaptação nestas dimensões. Não se encontraram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos na dimensão Estudo ($U = 621.500$, $z = -.142$, $p = .887$).

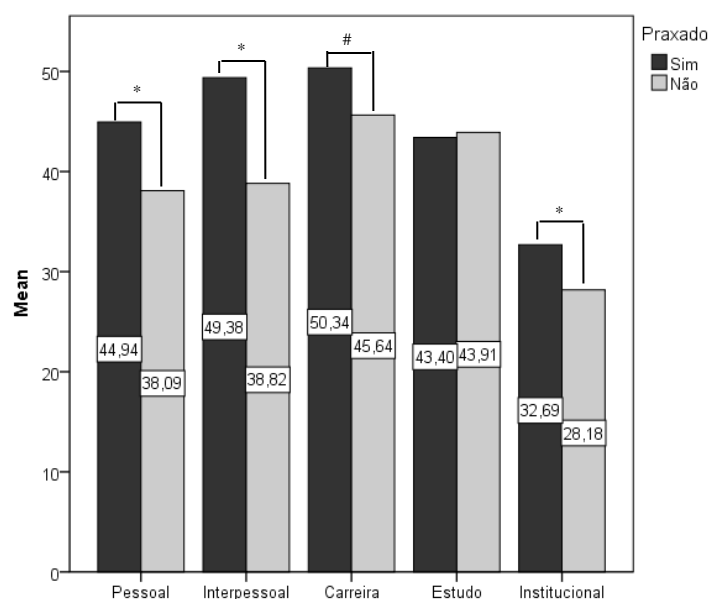


Gráfico 13: Diferenças entre os grupos de estudantes da faixa etária dos 17 aos 18 anos que participaram na praxe académica e os que não participaram, relativamente à pontuação média obtida nas diversas vertentes de adaptação ao ensino superior do QVA-r (* diferença significativa; # diferença tendencialmente significativa)

Na faixa etária dos 19 aos 22 anos, verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre os grupos nas dimensões Interpessoal ($U = 950.500$, $z = -3.043$, $p = .002$) e Institucional ($U = 1019.500$, $z = -2.670$, $p = .008$), sendo os estudantes praxados os que apresentam também níveis de adaptação superiores nestas dimensões, como se pode verificar no Gráfico 14. Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos nas dimensões Pessoal ($U = 1399.000$, $z = -.594$, $p = .552$), Carreira ($U = 1271.000$, $z = -1.292$, $p = .196$) e Estudo ($U = 1322.500$, $z = -1.012$, $p = .312$).

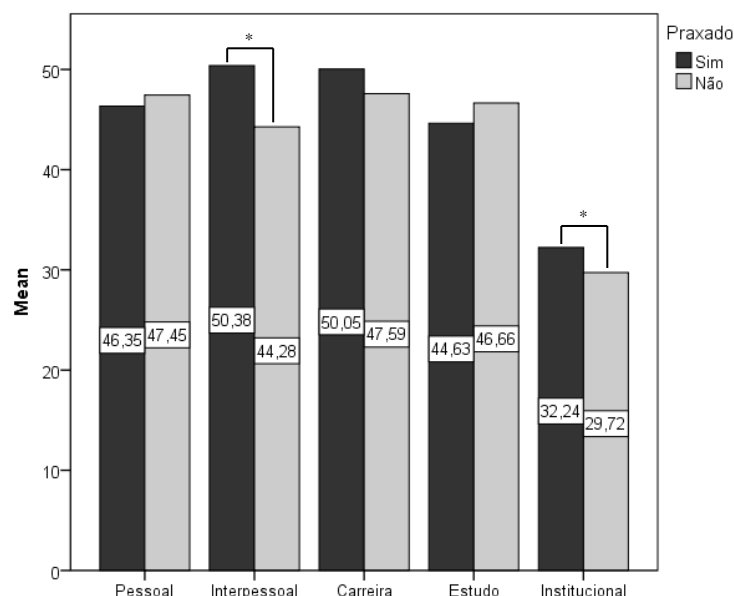


Gráfico 14: Diferenças entre os grupos de estudantes da faixa etária dos 19 aos 22 anos que participaram na praxe académica e os que não participaram, relativamente à pontuação média obtida nas diversas vertentes de adaptação ao ensino superior do QVA-r (* diferença significativa)

Influência dos traços de personalidade e da praxe na adaptação ao ensino superior

Com o objetivo de analisar a influência dos traços da personalidade e das vivências de praxe na adaptação ao ES, realizaram-se regressões hierárquicas, utilizando o método stepwise, onde se incluíram no primeiro bloco as dimensões do NEO-FFI-20 (Neuroticismo, Extroversão, Abertura à Experiência, Amabilidade e Conscienciosidade) e, no segundo bloco, as dimensões relativas à EPES (Relação Positiva com as Praxes, Relação Negativa com as Praxes e Dimensão Social), tendo como variável dependente cada uma das dimensões do QVA-r (Pessoal, Interpessoal, Carreira, Estudo e Institucional).

Quando considerada a dimensão Pessoal, obteve-se um modelo significativo: $F(2, 218) = 125.89$, $p < .001$, que explica 53.2% da variância. A Tabela 7 apresenta os preditores significativos da adaptação Pessoal ao ES, nomeadamente, o Neuroticismo e a Abertura à Experiência. No entanto, o Neuroticismo é o preditor mais forte e tem uma relação inversa com a dimensão Pessoal, isto é, quanto maior o Neuroticismo, menor a adaptação Pessoal do estudante ao ES.

Tabela 7: Preditores significativos no modelo para a dimensão Pessoal do QVA-r

Variável	B	SE B	β	P
Neuroticismo	-2.30	0.15	-0.75	<.001
Abertura à Experiência	1.30	0.25	0.12	<.001

No caso da dimensão Interpessoal, obteve-se um modelo significativo: $F(5, 215) = 27.80$, $p < .001$, com o modelo onde apenas se incluem os fatores de personalidade a explicar 32.2% da variância e com o modelo incluindo a dimensão da praxe que se revelou um preditor significativo a explicar 37.9% da variância, sendo este aumento significativo. A Tabela 8 apresenta a informação relativa aos preditores significativos no modelo para a dimensão Pessoal. A Extroversão, a Amabilidade, o Neuroticismo, a Conscienciosidade e a Relação Positiva com a Praxe são preditores significativos da adaptação Interpessoal ao ES. Destas variáveis, as que apresentam um poder de predição maior são a Extroversão e a Relação Positiva com a Praxe. A variável que apresenta um menor poder de predição é o Neuroticismo.

Tabela 8: Preditores significativos no modelo para a dimensão Interpessoal do QVA-r

Variável	B	SE B	B	P
Extroversão	0.85	0.21	0.25	<.001
Amabilidade	0.59	0.16	0.20	<.001
Neuroticismo	-0.45	0.16	0.16	.005
Conscienciosidade	0.64	0.16	0.19	.002
Relação Positiva com a Praxe	0.42	0.20	0.25	<.001

Relativamente à dimensão Carreira, obteve-se um modelo significativo: $F(3, 217) = 19.60$, $p < .001$, com o modelo apenas com os fatores de personalidade a explicar 17% da variância e o modelo incluindo a relação com a praxe a explicar 20% da variância, sendo este aumento significativo. A Tabela 9 apresenta a informação relativa aos preditores significativos no modelo. A Conscienciosidade e a Relação Negativa com a Praxe são preditores significativos da adaptação à dimensão Carreira, enquanto o Neuroticismo é um preditor marginalmente significativo. A Conscienciosidade é o preditor mais forte e o Neuroticismo é o preditor com menor poder de predição e tem uma relação inversa com a dimensão Carreira, isto é, quanto maior é o Neuroticismo, menor é a adaptação do estudante a esta dimensão. Quanto mais elevada é a pontuação na escala de Relação Negativa com a Praxe, maior é a adaptação do estudante à dimensão Interpessoal, uma vez que quanto maior é a pontuação na dimensão Relação Negativa com a Praxe, menos negativa é a relação dos estudantes com as praxes.

Tabela 9: Preditores significativos no modelo para a dimensão Carreira do QVA-r

Variável	B	SE B	B	p
Conscienciosidade	1.34	0.23	0.35	<.001
Neuroticismo	-0.39	0.20	-0.12	.056
Relação Negativa com a Praxe	0.50	0.16	0.20	.002

Na dimensão Estudo obteve-se um modelo significativo: $F(3, 217) = 68.32, p < .001$, que explica 47.9% da variância. A Tabela 10 apresenta a informação relativa aos preditores significativos no modelo para a dimensão Carreira. A Conscienciosidade, o Neuroticismo e a Abertura à Experiência são preditores significativos da adaptação ao Estudo no ES, sendo a Conscienciosidade a variável com maior poder de predição e a Abertura à Experiência a variável com menor poder preditivo. Ao contrário destas duas variáveis, o Neuroticismo tem uma relação inversa com a dimensão Estudo, ou seja, quanto maior o Neuroticismo, menor a adaptação do estudante ao Estudo no ES. Quanto mais elevada é a pontuação na escala de Relação Negativa com a Praxe, maior é a adaptação do estudante à dimensão Carreira.

Tabela 10: Preditores significativos no modelo para a dimensão Estudo do QVA-r

Variável	B	SE B	β	<i>p</i>
Conscienciosidade	1.76	0.15	0.60	<.001
Neuroticismo	-0.57	0.13	-0.23	<.001
Abertura à Experiência	0.24	0.12	0.10	.046

Por fim, quando se avaliou a dimensão Institucional, obteve-se um modelo significativo: $F(3, 217) = 14.49, p < .001$, com o modelo apenas com os fatores de personalidade a explicar 9.5% da variância e o modelo incluindo a relação com a praxe a explicar 15.5% da variância, sendo este aumento significativo. A Tabela 11 apresenta a informação relativa aos preditores significativos no modelo. A Amabilidade, a Conscienciosidade e a Relação Negativa com as Praxes são preditores significativos da adaptação à dimensão Institucional no ES, sendo a variável Relação Negativa com as Praxes a variável com maior poder de predição e a Amabilidade a variável com menor poder preditivo.

Tabela 11: Preditores significativos no modelo para a dimensão Institucional do QVA-r

Variável	B	SE B	β	<i>p</i>
Amabilidade	0.23	0.09	0.16	.012
Conscienciosidade	0.31	0.10	0.19	.002
Relação Negativa com a Praxe	0.28	0.07	0.26	<.001

Discussão

Esta investigação teve como objetivos: 1) caracterizar as vivências de praxe dos estudantes da Universidade de Aveiro; 2) verificar se existem diferentes atitudes em relação à praxe em função da área de estudo, sexo e faixa etária dos estudantes; 3) avaliar se existem diferenças entre

estudantes praxados e estudantes não praxados na adaptação ao ES; 4) verificar se os traços de personalidade são preditores diferentes para as várias vertentes da adaptação ao ES; e 5) verificar se a praxe é um preditor da adaptação ao ES para além da variância explicada pela personalidade. Como tal, foi aplicado um protocolo de instrumentos a 262 estudantes do 1º ano de vários 1ºs ciclos de estudos da Universidade de Aveiro.

Os resultados indicaram que 221 estudantes (84.4%) incluídos na amostra participaram em atividades de praxe, sendo que, para a grande maioria desses (86.4%), o motivo pelo qual participaram na praxe foi considerarem estas atividades como potenciadores da integração na instituição de ES. No entanto, a praxe é considerada um assunto controverso dado que resulta, por vezes, em situações pouco dignas para os estudantes praxados (Loureiro, Frederico-Ferreira, Ventura, Cardoso, & Bettencourt, 2009). Como tal, são apresentadas todos os anos queixas no Ministério Público por estudantes que sofreram situações de violência em contexto de praxe (Jesus et al., 2010). Assumindo que existem casos de violência na praxe académica, observa-se que o tipo de violência mais reportado, pelos estudantes do 1º ano do 1º ciclo de estudos da Universidade de Aveiro, em contexto de praxe, é a violência psicológica, com 21 estudantes (9.5%) a assumirem ter sido vítimas deste tipo de violência. Quando nos debruçamos sobre os resultados da violência sexual, verificamos que 3 estudantes (1.4%) foram alvo deste tipo de violência. Nenhum estudante incluído na amostra reportou ter sido vítima de violência física.

Dado que o objetivo que está na base das atividades de praxe são a integração do novo estudante no estabelecimento de ES, será a praxe realmente facilitadora deste processo? A análise dos dados recolhidos permitiu verificar que os estudantes praxados apresentam níveis superiores de adaptação ao ES nas dimensões Interpessoal, Carreira e Institucional. Segundo Loureiro e colaboradores (2009), a praxe é encarada como facilitadora da socialização com outros estudantes. Deste modo, a praxe é potenciadora do desenvolvimento de novas amizades que poderiam não surgir num outro contexto (Queirós et al., 2005) e proporciona laços que se perpetuam para além do ES (Ferreira et al, 2005). Relativamente à dimensão Carreira, Queirós e colaboradores (2005) referem que a praxe é um meio dos estudantes conhecerem estudantes mais velhos, que podem auxiliar e orientar os novos estudantes em questões relacionadas com o curso. Por último, Ferreira, Moutinho, Tavares, Lopes e Moita (2007) mencionam que a praxe tem um carácter informativo que auxilia os novos estudantes a conhecerem a instituição de ES e a cidade em que esta se encontra, constituindo-se, assim, como um elemento importante na consolidação da relação que o novo estudante estabelece com o novo ambiente.

Ao analisar as diferenças entre estudantes praxados e estudantes não praxados, tendo em conta a área de estudo, verifica-se que na maior parte dos casos, são os estudantes praxados a evidenciar melhores níveis de adaptação, sendo que no caso da área de Ciências Naturais

apresentam níveis de adaptação superiores nas dimensões Carreira e Institucional e na área de Ciências Económicas e Sociais e de Engenharias e Tecnologias nas dimensões Interpessoal e Institucional. A exceção regista-se na área de Psicologia e Saúde, com os estudantes não praxados a evidenciarem melhores níveis de adaptação na dimensão Estudo. Tal poderá dever-se ao facto de os estudantes não praxados possuírem mais tempo para se dedicarem ao estudo e à utilização da biblioteca e outros recursos de aprendizagem, dado que a praxe implica, por vezes, que os estudantes despendam largos períodos de tempo nas suas atividades (Queirós et al., 2005; Ferreira et al., 2007).

Quando considerado o sexo, nomeadamente o sexo feminino, observa-se que as estudantes praxadas apresentam níveis de adaptação superiores nas dimensões Interpessoal, Institucional e Carreira. Por sua vez, as estudantes não praxadas apresentam níveis de adaptação superiores na dimensão Estudo. Não se encontraram diferenças estatisticamente significativas quando considerado o sexo masculino.

Em relação à faixa etária, verifica-se que, na faixa etária entre os 17 e os 18 anos, os estudantes praxados apresentam maiores níveis de adaptação ao ES, nomeadamente nas dimensões Pessoal, Interpessoal, Institucional e Carreira. Quando se considera a faixa etária dos 19 aos 22 anos, observa-se que os estudantes praxados evidenciam níveis superiores de adaptação apenas nas dimensões Interpessoal e Institucional. A literatura existente não possibilita justificar as diferenças encontradas entre as duas faixas etárias na adaptação ao ES.

Posto isto, podemos concluir que existem evidências que apoiam a hipótese 1 que postula que existem diferenças entre estudantes praxados e estudantes não praxados nas várias vertentes da adaptação ao ES, sendo que, no geral, os estudantes praxados estão melhor adaptados ao ES que os estudantes não praxados.

A segunda hipótese de investigação postulava que os diversos fatores de personalidade se constituíam como preditores diferentes para as várias vertentes da adaptação ao ES, tendo sido encontradas evidências que apoiam esta hipótese. Assim sendo, verificou-se que o Neuroticismo (relação inversa) e a Abertura à Experiência são preditores significativos da adaptação à vertente Pessoal. A relação inversa do Neuroticismo, pode ser explicada pelo facto de pontuações elevadas neste fator estarem associadas à ansiedade e à instabilidade emocional (Tomás, Ferreira, Araújo, & Almeida, 2014) que podem comprometer as avaliações do *self* e as percepções de bem-estar do estudante, enquanto a Abertura à Experiência tem uma relação direta, dado que pontuações elevadas neste fator implicam a existência de curiosidade, flexibilidade, pensamento crítico e originalidade (Ferreira & Alves, 2011), que podem potenciar avaliações do *self* e percepções de bem-estar superiores. A Extroversão, a Amabilidade, o Neuroticismo e a Conscienciosidade são preditores significativos da adaptação à vertente Interpessoal. De acordo com Carducci (2009, cit.

por Tomás, 2014), a extroversão é característica em pessoas sociáveis, enérgicas e otimistas, assertivas e amigáveis. Do mesmo modo, estudantes com pontuações elevadas na dimensão Amabilidade tendem a ser altruístas e a confiar nos outros (Lima & Simões, 2003, cit. por Tavares, 2014). Como tal, os estudantes parecem ver os seus pares como um recurso e não como uma potencial ameaça (Hetland, Saksvik, Albertsen, Berntsen, & Henriksen, 2012). Contrariando a literatura, o Neuroticismo que costuma ter uma relação inversa com a adaptação, surge como um preditor direto. Por sua vez, pessoas com elevados níveis de Conscienciosidade tendem a ser confiáveis, cuidadosas e meticolosas (Chan, 2004), podendo estas características suscitar interesse por atividades extracurriculares e pelos pares.

A Conscienciosidade e o Neuroticismo (relação inversa) são preditores significativos da adaptação às vertentes Carreira e Estudo. Tais resultados podem ser explicados, por um lado, pelo facto de estudantes com elevados níveis de Conscienciosidade tenderem a ser organizados, trabalhadores e orientados para alcançar os objetivos que estabelecem como elevados (Grehan, Flanagan, & Malgady, 2011) e, por outro, pela evidência de que estudantes com elevados níveis de Neuroticismo são, tal como já mencionado anteriormente, vulneráveis ao stresse, podendo tal, comprometer o seu desempenho e aprendizagens (Hakimi, Hejazi, & Lavasani, 2011). A Amabilidade e a Conscienciosidade são preditores significativos da adaptação dos estudantes à vertente Institucional. Segundo Chan (2004), as pessoas com pontuações elevadas em Amabilidade tendem a apresentar características que lhes permitem lidar melhor com o stresse e, como tal, adaptam-se melhor a diferentes ambientes. Relativamente à Conscienciosidade como preditor de adaptação à dimensão Institucional, será de esperar, tendo em conta as características relacionadas com este fator de personalidade, que os estudantes com maiores níveis de Conscienciosidade apresentem um maior interesse e conhecimento pelas estruturas existentes na sua instituição de ES, bem como o desejo de nela prosseguir os estudos.

Por fim, encontraram-se evidências de que a praxe é um preditor significativo da adaptação ao ES, para além da variância explicada pelos fatores de personalidade, tal como postulado na terceira hipótese de investigação. Como tal, verifica-se que, para além dos fatores de personalidade, uma Relação Positiva com a Praxe é um preditor significativo da adaptação à vertente Interpessoal do ES e que a Relação Negativa com a Praxe (quanto mais elevada a pontuação, menor a relação negativa dos estudantes com a praxe) é um preditor significativo da adaptação dos estudantes às vertentes Carreira e Institucional do ES.

A principal limitação desta investigação prende-se com o facto de as variáveis estudadas terem sido avaliadas a partir de instrumentos de auto-relato, estando suscetíveis a mecanismos de desejabilidade social e às auto-perceções dos estudantes. Como tal, seria importante que no futuro se procedesse, por exemplo, a ajustes nas questões relacionadas com a violência no contexto de

praxe, de modo a reduzir os enviesamentos relacionados com as auto-perceções dos estudantes. Deste modo, seria pertinente que, em alternativa a questionar os estudantes se já foram vítimas de violência no contexto de praxe e após este reconhecimento apresentar as formas de violência a que foram sujeitos, apresentar, à partida, as formas de violência. Seria também interessante realizar um estudo que abarcasse diferentes instituições de ES, permitindo verificar se a praxe se constitui como preditor significativo da adaptação ao ES, para além da variância explicada pelos fatores de personalidade, de uma forma mais global nas diferentes instituições.

Em suma, apesar das limitações, a presente investigação é relevante para o conhecimento na área do ES, uma vez que salienta não só a importância da personalidade, mas também da praxe, na adaptação do estudante ES. Tal permite avançar na compreensão das diversas variáveis que influenciam a adaptação dos estudantes do 1º ano. Com este conhecimento, poderá ser possível desenvolver formas de intervenção no sentido de apoiar os estudantes e estimulá-los a desenvolver uma melhor adaptação a esta nova etapa da sua vida, bem como eventualmente intervir junto daqueles que evidenciam problemas de adaptação no ES.

Referências Bibliográficas

- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 15(2), 203-215.
- Almeida, L. S., & Cruz, J. F. (2010). Transição e adaptação académica: Reflexões em torno dos alunos do 1º ano da universidade do minho. In J. L. Silva, F. Vieira, A. A. Carvalho, A. Flores, I. Viana, J. C. Morgado..., & P. Alves (Eds.), *Ensino superior em mudança: tensões e possibilidades: actas do congresso ibérico* (pp. 429-440). Braga: CIED.
- Almeida, L. S., Fernandes, E., Soares, A. P., Vasconcelos, R., & Freitas, A. C. (2003). Envolvimento académico: Confronto de expectativas e comportamentos em universitários do 1º ano. *Psicologia e Educação*, 18(2), 57-70.
- Almeida, L. S., Ferreira, J. A. G., & Soares, A. P. C. (1999). Questionário de vivências académicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 33(3), 181-207.
- Almeida, L. S., Ferreira, J. A., & Soares, A. P. (2003). Questionário de vivências académicas (QVA e QVA-r). Retirado a 1 de Abril de 2015, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12104/1/QVA%2bQVA-r%2c%202003.pdf>.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., & Ferreira, J. A. (2000). Transição e adaptação à universidade: Apresentação de um questionário de vivências académicas (QVA). *Psicologia*, 14(2), 189-208.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., & Ferreira, J. A. (2001). Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no ensino superior: Construção do questionário de vivências académicas. *Methodus: Revista Científica e Cultural*, 3(5), 3-20.
- Bertoquini, V., & Pais Ribeiro, J. L. (2006). Estudo de formas muito reduzidas do modelo dos cinco fatores da personalidade. *Psychologica*, 43, 193-210.
- Chamarro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2003a). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal university samples. *Journal of Research in Personality*, 37(4), 319-338. doi:10.1016/S0092-6566(02)00578-0.
- Chamarro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2003b). Personality traits and academic examination performance. *European Journal of Personality*, 17(3), 237-250. doi: 10.1002/per.473.
- Chamarro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2004). A possible model for understanding the personality–intelligence interface. *British Journal of Psychology*, 95(2), 249-264. doi: 10.1348/000712604773952458.

- Chamarro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2006). Intellectual competence and the intelligent personality: A third way in differential psychology. *Review of General Psychology*, 10(3), 251-267. doi: 10.1037/1089-2680.10.3.251.
- Chamarro-Premuzic, T., Moutafi, J., & Furnham, A. (2005). The relationship between personality traits, subjectively-assessed and fluid intelligence. *Personality and Individual Differences*, 38(7), 1517-1528. doi:10.1016/j.paid.2004.09.018.
- Chan, F. M. (2004). *The effects of optimism and the five-factor model of personality on stress and performance in the work place* (Dissertação de doutoramento). University of Tennessee, Tennessee, Estados Unidos.
- Cimino, A. (2013). Predictors of hazing motivation in a representative sample of the United States. *Evolution and Human Behavior*, 34(6), 446-452. doi: 10.1016/j.evolhumbehav.2013.08.007.
- Conard, M. A. (2006). Aptitude is not enough: How personality and behavior predict academic performance. *Journal of Research in Personality*, 40(3), 339-346. doi:10.1016/j.jrp.2004.10.003.
- Credé, M., & Niehorster, S. (2011). Adjustment to college as measured by the student adaptation to college questionnaire: a quantitative review of its structure and relationships with correlates and consequences. *Educational Psychology Review*, 24(1), 133-165. doi: 10.1007/s10648-011-9184-5.
- Dias, D., & Sá, M. J. (2013). Rituais de transição no ensino superior português: A praxe enquanto processo de reconfiguração identitária. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 21(1), 21-34.
- Digman, J. M. (1990). Personality structure: Emergence of the five-factor model. *Annual Review of Psychology*, 41, 417-440. doi: 10.1146/annurev.ps.41.020190.002221.
- Duarte, I. (2008). Transição e adaptação ao ensino superior artístico. *Revista de Ciências da Educação*, 7, 29-38.
- Feldt, R. C., Ferry, A., Bullock, M., Camarotti-Carvalho, A., Collingwood, M., Eilers, S.,... Nurre, E. (2011). Personality, career indecision, and college adjustment in the first semester. *Individual Differences Research*, 9(2), 107-114.
- Ferreira, C., & Alves, P. (2011). A personalidade e os resultados escolares. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 45(1), 19-92.
- Ferreira, J., Rodrigues, M. J., Vaz, A. L., Motta, E., Pinto, C., Bernardino, O.,... Pereira, A. S. (2005). A lei da colher de pau: A perceção da praxe académica pelos estudantes da universidade de coimbra. In A. S. Pereira, & E. D. Motta (Eds.), *Acção social e aconselhamento psicológico no ensino superior: Investigação e intervenção – actas do congresso nacional* (pp. 105-113). Coimbra: Serviços de Acção Social da Universidade de Coimbra.
- Ferreira, M., Moutinho, F., Tavares, D., Lopes, J. T., & Moita, G. (2007). “Histórias” de praxe, fragmentos da vida associativa e da sociabilidade estudantis. *Educação, Sociedade & Culturas*, 24, 163-192.
- Finkel, M. A. (2002). Traumatic injuries caused by hazing practices. *The American Journal of Emergency Medicine*, 20(3), 228-233. doi: 10.1053/ajem.2002.32649.
- Freitas, H.C. N. M., Raposo, N. A. V., & Almeida, L. S. (2007). Adaptação do estudante ao ensino superior e rendimento académico: Um estudo com estudantes do primeiro ano de enfermagem. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(1), 179-188.
- Frias, A. (2000, Abril). “Patrimonialização” da alta e da praxe académica de coimbra. Comunicação apresentada no IV Congresso Português de Sociologia, Coimbra. Resumo retirado de http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR462de01a41f32_1.PDF.
- Frias, A. (2003). Praxe académica e culturas universitárias em coimbra: Lógicas das tradições e dinâmicas identitárias. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 66, 81-116.
- Grehan, P. M., Flanagan, R., & Malgady, R. G. (2011). Successful graduate students: The roles of personality traits and emotional intelligence. *Psychology in the Schools*, 48(4), 317-331. doi: 10.1002/pits.20556.
- Hakimi, S., Hejazi, E., & Lavasani, M. G. (2011). The relationships between personality traits and students’ academic achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 836-845. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.11.312.
- Hetland, H., Saksvik, I. B., Albertsen, H., Berntsen, L. S., & Henriksen, A. (2012). “All work and no play...”: Overcommitment and personality among university and college students. *College Student Journal*, 46(3), 470-482.

- Jesus, S. N., Nave, F. J. G. M., Matos, F. A. P. S. (2010). Construção e validação da escala para avaliação das situações de bullying nas praxes do ensino superior. *Meta: Avaliação*, 2(5), 250-261.
- Keating, C. F., Pomerantz, J., Pommer, S. D., Ritt, S. J. H., Miller, L. M., & McCornick, J. (2005). Going to college and unpacking hazing: A functional approach to decrypting initiation practices among undergraduates. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 90(2), 104-126. doi: 10.1037/1089-2699.9.2.104.
- Kurtz, J. E., Puher, M. A., & Cross, N. A. (2012). Prospective prediction of college adjustment using self- and informant-rated personality traits. *Journal of Personality Assessment*, 94(6), 630-637. doi: 10.1080/00223891.2012.672506.
- Lei nº 62/2017, de 10 de Setembro. *Diário da República, 1ª Série*, nº 174. Retirado de <https://dre.pt/application/dir/pdf1s/2007/09/17400/0635806389.pdf>.
- Lima, M. O., & Simões, A. (2003). Inventário de personalidade neo revisto (NEO-PI-R). In M. Gonçalves, M. Simões, L. Almeida, & C. Machado (Eds.), *Avaliação psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa* (pp. 21-36). Coimbra: Quarteto.
- Loureiro, C. R. E. C., Frederico-Ferreira, M. M., Ventura, M. C. A. A., Cardoso, E. M. P., & Bettencourt, J. A. S. (2009). A praxe académica na escola superior de enfermagem de Coimbra. *Educação. Temas e Problemas*, 8, 89-97.
- McCrae, R. R., & John, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*, 60(2), 175-215. doi: 10.1111/j.1467-6494.1992.tb00970.x.
- Mendes, J.M., Duarte, M., Araújo, P., & Lopes, R. (2013). Violência e relações de intimidade no ensino superior em Portugal: Representações e práticas. *Teoria & Sociedade*, 21(2), 87-112.
- Noftle, E. E., Robins, R. W. (2007). Personality predictors of academic outcomes: Big five correlates of GPA and SAT scores. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(1), 116-130. doi: 10.1037/0022-3514.93.1.116.
- Pimentel, M. H., Mata, M. A. P., & Pereira, F. A. (2012). Práticas iniciáticas de integração no ensino superior. Um ritual institucionalizado ou um processo de (des)integração? In C. Gonçalves, & C. Tomás (Eds.), *Atas do V encontro do CIED – Escola e comunidade* (pp. 393-401). Lisboa: CIED.
- Pinto, S. T. L. C. (2013). *O poder vestido de negro: Violência na praxe académica*. (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto Universitário da Maia, Maia.
- Queirós, P., Neves, M., Loureiro, C., Reis, R., Silva, P., & Areias, C. (2005). “A praxe na nossa escola: As palavras dos estudantes...” In A. S. Pereira, & E. D. Motta (Eds.), *Ação social e aconselhamento psicológico no ensino superior: Investigação e intervenção – actas do Congresso Nacional* (pp. 395-402). Coimbra: Serviços de Acção Social da Universidade de Coimbra.
- Schnuck, J., & Handal, P. (2011). Adjustment of college freshmen as predicted by both perceived parenting style and the five factor model of personality—Personality and adjustment. *Psychology*, 2(4), 275-282. doi: 10.4236/psych.2011.24044.
- Soares, A. P., Almeida, L. S., Ferreira, J. A. (2006). Questionário de vivências académicas: Versão integral (QVA) e versão reduzida (QVA-r). Retirado a 1 de Abril de 2015, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12110/1/QVA%26QVA%20r%202006.pdf>.
- Stocker, J., & Faria, L. (2009). Auto-conceito e adaptação ao ensino superior: Estudo diferencial com alunos da universidade do porto. Documento apresentado no X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.
- Tavares, C. F. V. (2014). *Adaptação ao ensino superior, personalidade e otimismo em estudantes universitários do 1º ciclo de estudos*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Tomás, R. A., Ferreira, J. A., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). Adaptação pessoal e emocional em contexto universitário: O contributo da personalidade, suporte social e inteligência emocional. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(2), 87-107. doi: http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614_48-2_5.
- Tomás, R. M.A. (2014). *Adaptação ao ensino superior: O efeito preditor dos fatores de personalidade, do suporte social e da inteligência emocional*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Wagerman, S. A., & Funder, D. C. (2006). Acquaintance reports of personality and academic achievement: A case for conscientiousness. *Journal of Research in Personality*, 41(1), 221-229. doi:10.1016/j.jrp.2006.03.001.

Anexo A: Cursos incluídos em cada área de estudo

Área de estudo	Cursos incluídos
Ciências Naturais	Bioquímica, Biologia, Química, Matemática, Biologia e Geologia, Meteorologia, Oceanografia e Geofísica, Ciências do Mar.
Ciências Económicas e Sociais	Administração Pública, Música, Economia, Contabilidade, Educação Básica, Turismo, Gestão, Técnico Superior de Justiça, Técnico Superior de Secretariado, Marketing, Finanças, Línguas e Relações Empresariais, Gestão Pública e Autárquica, Gestão da Qualidade, Design, Línguas e Estudos Editoriais, Gestão Comercial, Tradução, Línguas, Literaturas e Culturas.
Engenharias e Tecnologias	Novas Tecnologias da Comunicação, Biotecnologia, Engenharia Química, Engenharia de Computadores e Telemática, Engenharia Física, Tecnologia e Design de Produto, Engenharia de Materiais, Engenharia e Gestão Industrial, Engenharia Eletrónica e de Telecomunicações, Engenharia Mecânica, Engenharia Informática.
Psicologia e Saúde	Radiologia, Fisioterapia, Terapia da Fala, Enfermagem, Psicologia, Gerontologia, Ciências Biomédicas.

Anexo B: Pedido de autorização aos autores

EPES

 **Filipa Silva**

Para: snjesus@ualg.pt; 

Responder a todos | 

sáb 24-01-2015 14:28

De: Filipa Silva
Enviado: sáb 24-01-2015 14:28
Para: snjesus@ualg.pt;

Tese

Bom dia Prof. Doutor Saul Jesus,

Sou estudante no 2º ano do Mestrado em Psicologia da Saúde e Reabilitação Neuropsicológica na Universidade de Aveiro e, no âmbito da minha tese de Mestrado, pretendo investigar a vitimação de estudantes em contexto de praxe académica, sob orientação da Prof.ª Doutora Isabel Santos. Para tal, estou a tentar desenvolver um questionário sobre as experiências dos alunos relativamente à praxe e, neste sentido, gostaria de solicitar a cedência da Escala para Avaliação das Situações de Bullying nas Praxes do Ensino Superior e a respetiva autorização para inclui-la no meu questionário. Agradeço a atenção dispensada.



Com os melhores cumprimentos,
Filipa Silva

 **snjesus@ualg.pt**

Para: Filipa Silva; 

  | 

dom 25-01-2015 13:32

 Artigo com Filomena-B...
550 KB 

Transferir

Bom dia Filipa!

Junto envio o artigo em que se encontram os itens do instrumento pretendido.

Com os melhores cumprimentos,

Saul Neves de Jesus
(Professor Catedrático da Universidade do Algarve / Full Professor in the
University of Algarve;
Presidente do Conselho Científico da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais /
President of the Scientific Council in the Faculty of Human and Social
Sciences)

QVA-r

FS

Filipa Silva
Para: leandro@ie.uminho.pt;

Responder a todos |

sex 27-02-2015 09:19

Tese

Bom dia Prof. Doutor Leandro Almeida,

Sou estudante no 2º ano do Mestrado em Psicologia da Saúde e Reabilitação Neuropsicológica na Universidade de Aveiro e, no âmbito da minha tese de Mestrado, pretendo investigar se a praxe académica se encontra relacionada com uma melhor integração no ensino superior, sob orientação da Prof.ª Doutora Isabel Santos. Para tal, gostaria de solicitar a cedência do Questionário de Vivências Académicas - Versão Reduzida e as respetivas normas de cotação, bem como a autorização para inclui-lo no meu estudo. Agradeço a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos,
Filipa Silva

LA

Leandro Almeida <leandro@ie.uminho.pt>
Para: Filipa Silva;

Responder a todos |

sex 27-02-2015 09:31

Tese

Respondeu em 27-02-2015 11:57.

QVArdimensoesItensPo...
24 KB

QVA&QVAr, 2006.pdf
339 KB

QVA-rQuestion...
267 KB

Mostrar todos os 3 anexos (630 KB) Transferir tudo

Ola Filipa. Aqui vai o material que solicitas. No final, manda informação dos dados que encontraste, por favor. Abs,
Leandro

NEO-FFI-20



Filipa Silva

Para: bertoquini@gmail.com; ✉



qua 04-03-2015 22:07

Boa noite Prof. Doutor Vitor Bertoquini,

Sou estudante no 2º ano do Mestrado em Psicologia da Saúde e Reabilitação Neuropsicológica, na Universidade de Aveiro e, no âmbito da minha tese de Mestrado, pretendo investigar se a participação na praxe académica se encontra relacionada com determinados domínios da personalidade. Para tal, gostaria de solicitar a cedência do artigo "Estudo de formas muito reduzidas do modelo dos cinco factores da personalidade" e a sua autorização para utilizar o NEO-FFI-20 no meu estudo. Agradeço a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos,
Filipa Silva



Vítor Bertoquini <bertoquini@gmail.com>

Para: Filipa Silva; ✉

Responder a todos | ▼

qui 05-03-2015 14:52

Respondeu em 05-03-2015 16:54.



Estudo de formas muito...
482 KB



NEO-FFI-20.pdf
111 KB

2 anexos (594 KB) Transferir tudo

Olá Filipa, boa tarde.
Agradeço o seu contacto.

Tem a minha autorização para a utilização da escala.
Seguem em anexo o NEO-FFI-20 e o artigo publicado relativo ao seu desenvolvimento.

Sugiro sempre a leitura atenta do que a Prof.Dra. Margarida Lima tem escrito sobre o NEO-PI-R.

Votos de bom trabalho.

Saudações Académicas

Vítor Bertocchini

--

Sociedade Portuguesa de Meditação e Bem-Estar

www.spm-be.pt

<https://www.facebook.com/pages/Sociedade-Portuguesa-de-Meditacao-e-Bem-Estar/499738476750287>